Niveau(x) d'enseignement : 3
Centre d'intérêt : 260

Numéro EDUQ : 8970855

Normand-Guérette, Denise.

Quand j'accueille dans ma classe un enfant mésadapté socio-affectif : réflexion sur le problème de la mésadaptation en vue d'en faciliter la compréhension / par Denise Normand-Guérette avec la collab. de Johanne Larose. -- [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, 1983.
36 p. ; 22 cm.

Code : 880045. Bibliogr. : p. 35-36.

Vedette(s)-secondaire(s) : Larose, Johanne • Commission des écoles catholiques de Montréal. Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle

Descripteur(s) : Mésadapté socio-affectif • Caractéristiques de l'étudiant • Guide • Primaire (Ordre d'enseignement)

Ce guide veut aider l'enseignant à mieux connaître l'élève mésadapté socio-affectif. Il est issu d'une revue de la documentation et de rencontres avec des intervenants auprès de ce type d'élève. Une première partie décrit les caractéristiques habituelles du MSA: égocentrisme, agressivité, inhibition, incapacité de se concentrer, hyperactivité, sentiment d'échec, stress. Suit un examen des facteurs d'inadaptation: milieu familial, retard scolaire, milieu scolaire, milieu socio-économique, lésion cérébrale mineure. Les dix dernières parties abordent le vécu et les sentiments des élèves mésadaptés ainsi que les difficultés auxquelles doit faire face l'enseignant qui en a la charge.

Type de document : d

8970855

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CÉCM

Bureau de ressources en développement
pédagogique et en consultation personnelle

Quand j'accueille dans ma classe un enfant mésadapté socio-affectif

Réflexion sur le problème de la mésadaptation
en vue d'en faciliter la compréhension

par Denise Normand-Guérette

avec la collaboration de Johanne Larose

Mars 1983

880045

Remerciements

Nous désirons exprimer nos remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à alimenter la réflexion amorcée dans ce document.

René Bernard, Cécile Cazier, Pierrette Chénier, Michelle Comeau, Pierre Corbeil, France Desrosiers, Jean-Paul Emard, Diane Forget, Luce Fréchette, Pierre Gauthier, Moncef Guitouni, Roland Labine, Jean-Marc Laferrière, Michel Lalonde, Gisèle Lefebvre, Jean-Louis Mireault, Ghyslaine Perreault, Jean-Paul Ross, André Roy, Hervé Synnett, Marthe Talbot, Jean Tison, Nicole Tremblay, Richard Vaillancourt, Rolande Villeneuve-Fontaine, ainsi que les élèves des classes: d'André Roy, de Diane Forget, de Gisèle Lefebvre, de Ghyslaine Perreault et de Pierrette Chénier.

Édition du Bureau des relations publiques de la C.E.C.M.

Dépôt légal - 2e trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec

Table des matières

Présentation 3
Introduction 4
I Qui est ce jeune? 5
La mésadaptation: une réaction? 5
Egocentrisme 8
- Egocentrisme et insécurité 8
- Egocentrisme et fonctionnement cognitif 9
- Egocentrisme et relations interpersonnelles 10

L'agressivité 11
L'inhibition 14
Attention — mémoire — concentration 15
Hyperactivité 17
Sentiment d'échec 19
Stress et mésadaptation 20
II Facteurs d'inadaptation 21
Milieu familial 21
Retard scolaire 22
Milieu scolaire 23
Milieu socio-économique 24
Lésion cérébrale mineure 25
III Ce que les jeunes vivent ou ressentent 26
Supériorité ou infériorité 26
Force et faiblesse 26
Sentiment d'injustice 27
Réaction à la conformité 28
Non-motivation et défaitisme 28
Non-disponibilité 29
IV Ce qu'ils nous font vivre en tant qu'adultes 30
Conclusion 32
Bibliographie 34

Remerciements

Nous désirons exprimer nos remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à alimenter la réflexion amorcée dans ce document.

René Bernard, Cécile Cazier, Pierrette Chénier, Michelle Comeau, Pierre Corbeil, France Desrosiers, Jean-Paul Émard, Diane Forget, Luce Fréchette, Pierre Gauthier, Moncef Guitouni, Rolland Labine, Jean-Marc Laferrière, Michel Lalonde, Gisèle Lefebvre, Jean-Louis Mireault, Ghyslainz Perreault, Jean-Paul Ross, André Roy, Hervé Synnett, Marthe Talbot, Jean Tison, Nicole Tremblay, Richard Vaillancourt, Rolande Villeneuve-Fontaine, ainsi que les élèves des classes d'André Roy, de Diane Forget, de Gisèle Lefebvre, de Ghyslaine Perreault et de Pierrette Chénier.

Édition du Bureau des relations publiques de la C.E.C.M.

Dépôt légal - 2e trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec

Table des matières

Présentation 3

Introduction 4

I Qui est ce jeune? 5
- La mésadaptation: une réaction? 5
- Égocentrisme 8
  - Égocentrisme et insécurité 8
  - Égocentrisme et fonctionnement cognitif 9
  - Égocentrisme et relations interpersonnelles 10
- L'agressivité 11
- L'inhibition 14
- Attention — mémoire — concentration 15
- Hyperactivité 17
- Sentiment d'échec 19
- Stress et mésadaptation 20

II Facteurs d'inadaptation 21
- Milieu familial 21
- Retard scolaire 22
- Milieu scolaire 23
- Milieu socio-économique 24
- Lésion cérébrale mineure 25

III Ce que les jeunes vivent ou ressentent 26
- Supériorité ou infériorité 26
- Force et faiblesse 26
- Sentiment d'injustice 27
- Réaction à la conformité 28
- Non-motivation et défaitisme 28
- Non-disponibilité 29

IV Ce qu'ils nous font vivre en tant qu'adultes 30

Conclusion 32

Bibliographie 34

Présentation

C'est presqu'une aventure que de s'engager dans la production d'un guide de sensibilisation des enseignants au phénomène de la mésadaptation manifestée dans le milieu scolaire par — on le prétend — un nombre croissant d'élèves.

On parle en effet souvent de problèmes d'écoliers qui semblent exprimer davantage des désordres de la personnalité que des difficultés d'apprentissage. On [illegible]se habituellement l'étiquette de «mésadaptés-socio-affectifs» pour les caractériser. Peu importe la diversité pour ne pas dire le désordre que recouvre cette appellation. On a compris, depuis quelque temps déjà, le danger des effets réducteurs et des distorsions que l'appellation pouvait susciter. En somme les intervenants, lorsqu'ils signalent un élève à l'attention du psycho-éducateur en l'identifiant comme mésadapté, sont très lucides. Ils savent qu'ils ont affaire à un complexe de tendances, de comportements où toutes les combinaisons sont possibles.

Le propos des auteurs, Denise Normand-Guérette et sa collaboratrice Johanne Larose, était précisément de ne pas enfermer l'enfant troublé dans une énumération de symptômes mais bien plutôt de faire sentir la dynamique qu'il établit avec le milieu. Elles ont également tenté d'exprimer le désarroi des intervenants qui sont aux prises avec certaines contingences de la classe, de l'école et semblent ignorer que ces élèves existent.

Enfin elles esquissent quelques avenues dans lesquelles l'intervention pourrait s'engager.

En guise de conclusion disons simplement que les auteurs ont réussi à nous familiariser avec le phénomène de la mésadaptation à l'école tout en évitant de dresser un réquisitoire contre ces enfants.

C. Hottlet,
conseiller pédagogique

Introduction

Essayer de définir la mésadaptation, c'est se buter en partant à une diversité d'approches et de perceptions et surtout à une diversité de manifestations de la part du jeune. Nous aurions pu présenter dans ce document un éventail des différents courants de pensée et des différentes étiologies concernant cette problématique mais nous avons cru que cela ne viendrait que confirmer des connaissances déjà acquises par beaucoup d'intervenants en milieu scolaire. Selon nous, il est plus important de chercher à comprendre **qui est ce jeune, ce qu'il vit et nous fait vivre.** Notre objectif en écrivant ce document est d'abord et avant tout d'apporter des éléments de réflexion et de discussion sur les antécédents et le vécu subjectifs des enfants mésadaptés socio-affectifs afin de permettre éventuellement une plus grande compréhension des comportements et des attitudes qu'ils peuvent manifester en classe.

Avant de commencer la rédaction de ce document, nous avons rencontré quelques intervenants de la C.É.C.M.: enseignants(tes) du régulier et du secteur de l'adaptation scolaire, psycho-éducateurs(trices), psychologues, orthopédagogues et directeurs(trices) d'écoles qui travaillent quotidiennement avec cette clientèle d'enfants. Leurs perceptions et leurs connaissances pratiques nous ont servi de base pour aller chercher dans les écrits de différents auteurs des informations utiles au niveau d'un cheminement qui permette de mieux saisir à la fois la dynamique interne et les comportements de ces jeunes.

Les quelques enseignants du régulier que nous avons rencontrés nous ont permis de constater que la réticence exprimée par rapport à cette clientèle n'est pas forcément liée, comme plusieurs le croient, à un rejet du jeune mais davantage à un sentiment d'impuissance et à un manque de moyens pour établir une relation avec lui.

Une certaine réputation parfois exagérée entourant le terme «MSA» n'aide pas l'ensemble des intervenants à regarder l'enfant au-delà des manifestations extérieures et à saisir le message caché derrière le comportement.

Alors que l'intégration des enfants présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage constitue une mesure actuelle de la politique du Ministère de l'Éducation, il devient nécessaire et urgent d'informer et de sensibiliser les intervenants du milieu scolaire aux besoins des diverses clientèles concernées. Le propos de ce guide est précisément d'introduire la problématique de la mésadaptation affective et sociale afin d'en faciliter la compréhension et, de ce fait, de contribuer à l'amélioration des services que l'état de ces enfants requiert.

I- Qui est ce jeune?

Agressif verbalement et physiquement, bagarreur, hyperactif, non motivé, incapable d'attention ou de concentration, insolent, en réaction contre l'autorité, non structuré, incapable de contrôler ses réactions, voilà le portrait le plus souvent évoqué lorsqu'il est question du jeune identifié mésadapté socio-affectif. C'est celui qui dérange les autres élèves, le groupe-classe et l'enseignant. C'est celui dont les comportements sautent aux yeux.

Face à ce jeune qui prend une place certaine, les inhibés et les anxieux, ceux qui vivent un tel manque de confiance en leurs capacités qu'ils n'osent ouvrir la bouche ou poser un geste de leur propre initiative, sont souvent oubliés.

Quant aux jeunes qui manifestent une violence physique envers eux-mêmes (mutilation, tentative de suicide), ou bien ils se retrouvent en institution ou bien ils passent inaperçus dans leur milieu jusqu'au moment où une crise alarme l'entourage.

Chacun sait que ces attitudes et ces comportements constituent un langage qui a une signification pour chaque individu.

Mais que se cache-t-il derrière cette violence active ou passive dirigée vers les objets, les pairs, les adultes ou eux-mêmes? Quels éléments d'information avons-nous pour comprendre le sens de ces réactions des jeunes?

La mésadaptation: une réaction?

Identifier le mésadapté socio-affectif à partir du modèle médical et chercher à traduire son comportement en termes de symptômes contribuent à orienter notre perception et notre attitude à son égard. Nous le voyons comme un être malade et différent de nous, nous perdons, en quelque sorte, confiance dans les capacités du jeune de pouvoir changer. Plutôt que de faire référence à nos connaissances pratiques des mécanismes de la réaction humaine, nous nous disons, en tant qu'enseignants, que ce qu'il fait est incompréhensible et qu'il faudrait avoir recours à un spécialiste pour nous aider à le comprendre ou encore pour le traiter.

Devant une telle attitude, n'y a-t-il pas danger que le jeune, qui doute déjà de lui-même et de ses capacités, ressente cette forme de démission de l'adulte ou même entende des commentaires à son sujet, ce qui ne ferait qu'amplifier sa réaction? Il ne s'agit pas ici de nier le rôle et l'importance des spécialistes, mais il est essentiel que l'enseignant reprenne confiance dans ses capacités d'intervention auprès du jeune (Guitouni, 1981) et retrouve son autonomie professionnelle (Gaudreau, 1980), car il est l'intervenant privilégié auprès de l'élève. Il peut avoir une action préventive et éviter que certains problèmes ne surgissent ou ne s'aggravent car, à l'école, il est souvent le premier témoin des difficultés de l'enfant ou de l'adolescent.

Une enseignante du régulier explique comment elle voit le comportement de l'élève mésadapté socio-affectif:

> *«Chacun a sa façon de présenter son problème, de te le faire voir qu'il n'accepte pas la société telle qu'elle est. Il y a un refus d'une situation, il faut voir c'est quoi ce refus.»*

Plusieurs auteurs (Gaudreau, 1980; Guitouni, 1981; Parks, 1977) reconnaissent la spécificité du problème de chaque jeune. Guitouni (1979, 1981) propose sa vision du mésadapté comme étant un être en réaction. Giraud (1975), quant à lui, croit qu'il s'agit d'un enfant qui réagit, en quelque sorte, d'une façon saine en voulant défendre son «humanité», vis-à-vis de situations conflictuelles pour lui.

À l'origine de la réaction, Guitouni (1981), voit une incompréhension et une désorientation. Le jeune réagit parce qu'il subit ou croit subir une injustice quelconque ou parce qu'il se sent trahi en réalisant qu'une de ses croyances n'a aucun sens ou que la réalité est tout-à-fait contraire à ce qu'on lui a laissé croire. L'auteur ne nie pas qu'il puisse y avoir des anomalies de naissance responsables de certains problèmes, il constate que *«l'inadaptation ne relève pas d'une incapacité innée à s'adapter, mais* (qu') *elle est plutôt une réaction à des agressions, conscientes ou non, des adultes ou du milieu»*[1].

L'auteur établit un parallèle entre l'être normal et celui qui est identifié comme inadapté. Chaque personne vit en effet des situations qui déclenchent en elle un mécanisme de réaction. Certains vont liquider la tension ainsi provoquée en s'intégrant et en s'identifiant à ce qui leur est proposé, parce que cela peut représenter pour eux une forme de sécurité, et d'autres vont se défouler en refusant et en rejetant ce qui leur est présenté. L'inadapté est celui qui a choisi de ne pas répondre aux attentes, d'être hors-normes. Le jeune agit de la sorte *«soit parce qu'il a perdu confiance, soit parce qu'il n'a plus rien à perdre»*[2]. Il lance aux adultes le défi de le comprendre au-delà du comportement observable, de saisir la signification réelle de ses actes. Il veut savoir jusqu'où va la compétence de l'adulte à établir une relation humaine avec lui et jusqu'à quel point cet adulte l'accepte.

Lorsque les circonstances qui amènent le jeune à réagir sont connues ou lorsqu'il est possible de constater qu'il réagit à certains moments comme le ferait tout individu, il devient facile de voir dans son fonctionnement une réaction «normale». Plusieurs intervenants affirment qu'ils réagiraient autant sinon plus que leurs élèves s'ils se retrouvaient dans des situations similaires. Une intervenante fait remarquer qu'elle vit elle-même, un peu comme ces jeunes, des réactions plus ou moins extériorisées lorsqu'elle voit des injustices autour d'elle. Elle considère que ces jeunes l'ont aidée à évoluer, à prendre conscience de son propre mode de fonctionnement et à réaliser qu'il y avait des choses à changer à l'école.

Selon Parks (1977), la différence entre l'enfant en difficulté d'adaptation et la personne dite «normale» ne se situe pas au niveau du comportement en soi car tout le monde vit des réactions d'agressivité, d'anxiété, de peur, de manque de confiance en soi, de timidité, etc. Le jeune inadapté, par contre, exprime ses réactions de façon exagérée et constante et elles sont souvent inappropriées au contexte. Guitouni (1981) ajoute que le problème vécu par ces jeunes se situe au niveau du «self-control». Chez la personne normale, le «self-

1 Guitouni, M., 1981, p. 24

2 Guitouni, M., 1981, p. 12

control- psychologique est en mesure de contrôler la réaction qui surgit, alors que le jeune inadapté a de la difficulté à raisonner, c'est-à-dire que le -self-control- psychologique est trop faible pour contenir la réaction émotive instantanée.

Guitouni explique comment ce jeune en vient à être incapable de raisonner et de se contrôler. À la naissance, l'enfant est en position de dépendance, il est animé par le désir d'être aimé et par la recherche de la satisfaction sans contrainte et sans interdit. Ce besoin tout à fait normal est associé à la sécurité affective et au droit à la vie. C'est à travers la relation établie avec les parents que le jeune apprendra à équilibrer son besoin de satisfaction tout en acceptant des contraintes extérieures provenant de la relation avec ceux qui pourvoient à ses besoins. Établir une relation saine avec le jeune et l'aider à *«comprendre la réalité d'une vie interpersonnelle à travers l'intrapersonnel»*[3] sont les conditions essentielles pour éviter à l'enfant de vivre l'insécurité, le rejet et l'infériorité. Car ces trois sentiments peuvent être

> *«à l'origine d'un processus qui conduit à une jalousie et à une compétition telles que le jeune se trouve dans un état de stress provoquant à la longue un déséquilibre émotif. Ainsi l'inadaptation n'est pas un phénomène inné, c'est la conséquence de ce que l'enfant subit ou croit subir et qui lui fait vivre la trahison ou la frustration. La réaction du jeune est une sorte de punition dirigée contre ce qui le fait souffrir: la famille, l'école, les adultes en général»*[4].

Cette explication, bien qu'elle ne règle pas directement les problèmes vécus en classe, permet d'amorcer une démarche vers une perception nouvelle de cet élève. Réussir à voir l'élève dans sa réalité à lui, comprendre le sens de ses réactions, c'est faire la part entre ce qui lui appartient et ce qui nous appartient dans la relation interpersonnelle établie avec lui. Cette attitude peut permettre une neutralité plus grande dans la relation et constitue un atout important pour tout type d'intervention à entreprendre auprès de l'élève.

3 Guitouni, M., 1981, p. 19
4 Guitouni, M., 1981, p. 19

Égocentrisme et insécurité

Parmi les intervenants rencontrés, plusieurs ont mentionné l'égocentrisme et l'insécurité comme étant des caractéristiques particulières des enfants mésadaptés socio-affectifs. L'égocentrisme est en fait une caractéristique importante du développement normal de tout individu. Comprendre comment l'égocentrisme se manifeste dans les comportements des jeunes inadaptés sur le plan des relations avec autrui ou sur le plan du fonctionnement cognitif peut aider en partie à saisir la signification de certaines de leurs attitudes, de leurs comportements et même de certaines de leurs difficultés dans les tâches scolaires. Cela peut donner tout au moins un élément de plus pour comprendre, par exemple, leur refus de l'autorité et cette intelligence qu'ils ont à venir chercher l'agressivité de l'adulte.

Chacun sait que le jeune enfant ne connaît d'abord que lui-même. Ce n'est que progressivement qu'il s'ouvre au monde extérieur. Malgré le fait qu'il devienne de moins en moins ignorant du monde qui l'entoure, il demeure toutefois pendant un certain temps le centre de son monde.

Dans la perspective piagétienne, les échanges sociaux de la période préopératoire (2 à 7 ans environ) sont précoopératifs. Dans les jeux, par exemple, l'enfant joue avec les autres, mais il joue pour lui-même. Lorsqu'il respecte une règle, ce respect n'est pas lié à une compréhension de celle-ci, mais au fait qu'un non-respect de la règle entraîne une punition. L'égocentrisme enfantin comporte toujours l'aspect d'une contrainte. L'enfant se socialise doucement, mais il s'agit de relations qui s'établissent entre partenaires inégaux. Il accorde à ses aînés un statut de supériorité. Pour Piaget (1932), c'est parce que l'enfant ne peut établir un contact réellement mutuel avec l'adulte qu'il reste enfermé dans son moi. À mesure qu'il acquiert de nouveaux schèmes pour comprendre la réalité, une attitude de «coopération» se développe. Vers 7-8 ans, le respect de la règle n'est plus lié à la contrainte ou à la punition, mais au fait qu'il y a accord mutuel entre les partenaires.

En ce qui concerne l'égocentrisme chez le jeune, il serait opportun de se demander, suite à ce cheminement de Piaget, pourquoi certains enfants n'acquièrent pas les schèmes qui leur sont nécessaires pour vivre la «coopération», pour se décentrer de leur monde?

Conscient de l'apport du sentiment dans la conduite humaine, croyant en effet qu'il «fournit les énergies nécessaires à l'action, alors que la connaissance leur imprime une structure»[5], Piaget laisse cependant à d'autres l'étude de l'impact possible des émotions sur le fonctionnement cognitif. Pour entreprendre une réflexion qui puisse jeter certaines lueurs explicatives sur ce qui se passe chez un enfant mésadapté, il faut toutefois tenir compte de son vécu émotif et de l'aspect de l'insécurité. En expliquant ce qu'il entend par les plans rationnel, émotif et instinctif, Guitouni (1974) nous permet d'introduire certains éléments de discussion sur le vécu émotif dans cette réflexion concernant l'égocentrisme.

Quand cet auteur parle d'instinct dans le développement normal de l'individu, il entend par là survie et préservation: l'instinct *«répond à la satisfaction d*

5 Piaget, J., 1967, p. 11

réagit à l'insatisfaction»[6]. Dire qu'une personne agit à un niveau instinctif, cela signifie qu'au delà de tout argument rationnel elle «*agit de façon à se sentir rapidement sécure, satisfaite et en situation de force*», qu'elle «*agira pour éviter l'insatisfaction, l'insécurité et la faiblesse quelles qu'elles soient*»[7], et cela, à tout prix. Quand il est petit, l'enfant reçoit normalement réponse à la plupart de ses besoins primaires. Sans que cela ne soit verbalisé ou rationalisé, la satisfaction des besoins représente pour lui une certaine sécurité, et cela lui donne aussi le sentiment d'avoir une certaine valeur. L'insécurité affective est ressentie par l'enfant quand il se sent rejeté ou non désiré, «*à cause d'une impatience, d'un manque de disponibilité, de l'arrivée d'un nouveau-né, de l'absence du père, d'une fatigue excessive de la mère*»[8]. L'enfant sent alors que la seule personne dont dépend sa survie agresse sa sécurité en ne répondant pas de façon immédiate ou totale à ses besoins. Le désir du jeune, c'est d'être aimé mais dans sa logique à lui; cela se traduit par le désir d'être satisfait sans contrainte et sans interdit.

L'enfant, qui, pour une raison ou pour une autre, sent qu'il ne peut satisfaire certains de ses besoins, l'enfant par exemple qui a vécu une carence affective, ou l'enfant trop gâté qui se voit enlever des privilèges, orientera toutes ses énergies soit à essayer de combler le vide qu'il ressent soit à ruminer la frustration liée à la perte de satisfaction. Dès lors, le comportement de cet enfant est orienté par le désir de satisfaire ses besoins à tout prix même si, en regard de son âge, il devrait être en mesure d'avoir atteint un niveau de sécurité personnelle qui lui permette d'assumer l'insatisfaction et de quitter le monde clos de sa petite enfance. Dans tout ce qu'il fait, il agit de façon à préserver le peu de sécurité acquise à travers la satisfaction. Toute opération avec autrui devient alors difficile puisque dans l'établissement d'une relation avec autrui, il y a toujours cette possibilité qu'il vive des insécurités, des insatisfactions, des remises en question de ce sentiment qu'il a d'être le centre du monde.

Egocentrisme et fonctionnement cognitif

Selon Lemay (1973), «*l'hypertrophie de l'égocentrisme explique la majorité des difficultés cognitives*»[9]. Lemay croit que «*toute constatation, tout raisonnement, toute invention nouvelle, tout jugement personnel implique un désir profond de coopérer avec autrui.*»[10]. Il mentionne aussi que toutes les notions cognitives (notions de conservation, structures logiques, relations de cause à effet) sont «*mal acceptées puisque leur acquisition exige de ne plus centrer toutes ses activités sur sa personne*»[11]. Ces notions impliquent une réflexion sur les relations entre les objets et donc une distance par rapport à ces objets. L'enfant égocentrique a de la difficulté à fonctionner à ce niveau d'abstraction; il a besoin d'un contact direct avec les objets. Absorbé par sa dynamique intérieure, sa pensée peut difficilement faire de la «haute voltige» concernant le monde qui l'entoure. Tant que le niveau d'égocentrisme reste élevé (donc, tant que le sentiment d'insécurité perdure), toute réflexion portant sur les objets sera orientée, non pas d'abord par les caractéristiques objecti-

6 Guitouni, M., 1974, p. 20
7 Larose, J., 1982, p. 27
8 Guitouni, M., 1979, p. 14

9 Lemay, M., 1973, p. 499
10 Lemay, M., 1973, p. 550
11 Lemay, M., 1973, p. 332

ves du monde réel mais par ses besoins qui déformeront exagérément sa perception et, par conséquent, sa compréhension du monde.

Guitouni explique un peu différemment les difficultés du jeune au niveau du fonctionnement cognitif. Selon lui, toutes les insécurités vécues par l'enfant au niveau familial, scolaire ou social ne favorisent pas la stabilité psychique et émotive du jeune et provoquent un accroissement des tensions.

> *«Il en résulte un degré élevé de stress qui mine ses forces et provoque une interférence psychologique qui diminue sa disponibilité au point qu'il ne peut plus être en mesure de saisir ni de comprendre quoi que ce soit. (. . . .) L'interférence provoquée par un état insécure crée une forme d'instabilité dans le mécanisme de la compréhension, de la mémoire, de l'analyse et de la différenciation. Cette interférence liée à un état émotif déséquilibré agit sur le circuit qui transmet au psychisme l'information sur tout ce que la personne capte et sent. Ainsi l'information ne parvient-elle que par bribes, livrant un message incomplet et incohérent.»*[12].

L'auteur donne des exemples de comportement dans une telle situation: l'individu ne perçoit qu'une partie de message verbal ou visuel et a de la difficulté à identifier clairement ce qu'il ressent. Vivant de telles situations, le jeune n'est pas en mesure de répondre adéquatement aux exigences de l'apprentissage.

12 Guitouni, M., 1971, p. 125

Égocentrisme et relations interpersonnelles

Comme il a été mentionné précédemment, cet enfant éprouve une certaine difficulté à adopter une attitude de coopération. Parce qu'il est le plus souvent centré sur sa situation et qu'il lui est difficile de voir le monde du point de vue de quelqu'un d'autre, il se sent continuellement brimé dans ses droits (qu'il voudrait illimités) et il établit assez peu facilement un lien de confiance avec autrui. Dans son vécu subjectif, sur un plan non rationnel, l'enfant agit comme s'il se disait: «vaut mieux ne pas voir le point de vue des autres, si je découvre que tout ce que je crois est faux, qu'arrivera-t-il?» Selon Lemay, même *«l'attitude d'acceptation de l'aidant est génératrice d'une profonde anxiété, car elle contraint le sujet à mettre en cause sa perception négative de lui-même et des gens»*[13]. Par conséquent, dans tout ce qu'il fait le jeune est en survie, il préserve sa sécurité: aussi préfère-t-il voir en toute occasion qu'il a raison et que les autres ont tort. Il a raison de se battre parce que les autres n'ont pas le droit de «l'écœurer», c'est-à-dire de le faire se sentir petit, il a raison d'envoyer promener l'enseignant qui sans le vouloir, par le simple fait de son enseignement, lui fait voir qu'il y a beaucoup de choses qu'il ne connaît pas ou qu'il connaît mal, ce qui agresse une fois de plus sa sécurité. Holt (1964) souligne à cet effet que les jeunes délinquants reconnaissent que leur habileté à choquer et à horrifier constitue pour eux une sorte de pouvoir sur les gens. Ils ont raison aussi de voler pour satisfaire ainsi sans délai leurs besoins et se faire justice. C'est donc en partie cette

13 Lemay, M., 1973, p. 175

dynamique interne qui va pousser certains jeunes mésadaptés à adopter des comportements qui sont souvent identifiés comme un refus de l'autorité, une incapacité à tolérer la frustration venant de toute source (pairs, adultes, objets, situations).

L'insécurité et l'égocentrisme ne constituent pas en soi des entraves au développement normal puisque ces deux facteurs sont présents chez tout individu normal. Toutefois lorsqu'ils prennent des proportions exagérées, ils peuvent facilement conduire à l'agressivité, à l'inhibition ou même à l'hyperactivité qui constituent aussi des caractéristiques importantes de l'enfant mésadapté.

Pour tous les intervenants rencontrés en vue de la rédaction de ce document, l'agressivité exprimée par la violence physique et verbale constitue la caractéristique principale de l'élève mésadapté socio-affectif. D'ailleurs plusieurs jeunes sont conscients de leurs problèmes. À la question: Quelles difficultés avez-vous à l'école? ils ont répondu ceci:

«J'écoutais le prof mais je ne comprenais pas. Je me battais quand on me battait.»

«Quand tu te bats, tu peux pas arrêter.»

«Le monde me disait: «Tu ne vas pas te battre»., alors j'ai décidé de me battre.»

«À chaque fois que je ne comprenais pas, je ne demandais pas d'explication. Les autres riaient de mes notes, je perdais contrôle et je me battais.»

«J'étais le meilleur dans les batailles.»

Toutes les manifestations de violence n'ont pas la même signification, ni la même portée. Parks (1977) précise que l'agression peut être dirigée vers les objets ou vers les personnes, qu'elle peut être physique ou verbale et s'exprimer par des manifestations très apparentes ou, au contraire, par des comportements destructeurs plus camouflés (ex. barbouiller dans un livre sans être vu). Ces comportements peuvent se produire dans certains contextes et non dans d'autres. Par exemple, on peut noter des différences entre le comporten. ent à l'école, à la maison ou avec les pairs. Identifier les conditions dans lesquelles se produit un comportement pour agir sur ces conditions en vue de modifier le comportement peut constituer un moyen d'intervention ponctuel et parfois utile, mais de plus en plus de praticiens et d'intervenants voient la nécessité de s'interroger sur la signification des réactions du jeune

selon sa dynamique et son évolution personnelle.

Guitouni présente une analyse détaillée de multiples raisons possiblement à l'origine de cet état d'agressivité. Par exemple, il arrive parfois qu'un enfant tout à fait docile devienne agressif. Cet enfant réalise que sa gentillesse et sa soumission ne lui rapportent aucun privilège et incitent plutôt les gens à lui imposer leur autorité. De plus il voit bien que certains enfants turbulents ou agressifs reçoivent des gratifications des adultes qui, par leur permissivité, essaient d'éviter leurs réactions agressives.

D'autres jeunes vont devenir agressifs en imitant un modèle qui est admiré pour ses comportements «spéciaux». Certains enseignants ont parlé des vedettes de film ou de télévision incarnant la violence. Les jeunes qui s'identifient à ces personnages représentant force et infaillibilité cherchent à recevoir la même admiration et la même considération que ces vedettes, rêvant d'obtenir ainsi un certain prestige et un certain pouvoir sur leurs pairs.

Selon le même auteur, certains jeunes deviennent agressifs par préservation. Ce sont des jeunes souvent très insécures, qui réagissent très rapidement à ce qui les entoure et qui sont perçus comme étant des agressifs. Ils sont plutôt effarouchés et méfiants. Leur comportement agressif est une forme de préservation. D'autres jeunes seraient agressifs par jalousie. Suite à des comparaisons avec des frères, des soeurs, des compagnons de classe, ces jeunes vivent une frustration parce qu'ils ne se sentent pas à la hauteur, parce qu'ils croient vivre une injustice et cette situation entraîne des réactions agressives.

Il arrive aussi que certains jeunes aient des comportements agressifs parce qu'ils n'ont rien connu d'autre. L'enfant éduqué dans un milieu violent peut même voir l'école comme un milieu inadapté.

Guitouni parle encore du jeune qui a été gâté à la maison et qui se croit l'intouchable, à qui tout est dû. Quand il arrive à l'école, les exigences du milieu scolaire l'agressent. Avec le temps, si les parents l'encouragent dans son comportement, la situation risque de se détériorer. Il finit par se voir dépassé par ses pairs et il commence à avoir de sérieuses difficultés d'apprentissage. Lorsqu'il réalise l'état de la situation, il devient très agressif à l'école et à la maison et il finit par découvrir qu'il y a une incompétence quelque part. Son comportement est en quelque sorte une façon de punir les adultes qui lui ont laissé croire à une vie irréaliste ou qui ne lui ont plus accordé les droits qu'il considère comme acquis.

Lemay (1973), pour sa part, parle des comportements agressifs des jeunes qui ont vécu très tôt une carence relationnelle surtout avec la mère. Ce type de jeune reste avec une obsession des frustrations, des manques, des échecs du passé et cette obsession paralyse en quelque sorte son élan vers la vie. Ce genre d'enfant se replie agressivement sur lui-même, il se ferme dans ses relations avec l'extérieur et il rumine constamment son désir de vengeance face à l'«objet aimé». Chez ces jeunes, le rejet des personnes significatives est plus marqué que le désir d'entrer en relation. Il s'agit peut-être pour eux d'une façon de montrer qu'ils peuvent se passer des autres ou de les punir en leur faisant vivre la douleur du rejet comme eux-mêmes l'ont vécu.

Chez les enfants carencés, Lemay (1973) associe quatre éléments aux actes de tyrannie des personnes aimées ou significatives. Il y a d'abord les jeunes qui veulent gagner ainsi le maximum de satisfaction de la part de l'adulte; ensuite viennent ceux qui veulent se venger du fait que les personnes, même significatives, ne peuvent satisfaire cet espèce de vide affectif qui n'est jamais comblé, laissant ainsi un sentiment continuel d'incomplétude. Certains jeunes vont tyranniser l'adulte pour connaître la solidité de la relation. Lemay parle enfin d'un désir de destruction de l'objet aimé *«du fait d'une composante sado-masochiste de la personnalité»*.[14]

Germaine Gues (in Lemay, 1973), pour sa part, croit que l'agressivité des jeunes ayant vécu une carence relationnelle ne relève pas uniquement de ce sentiment de vide affectif. Elle croit en fait que ces jeunes ont gardé des exigences relevant du stade de la pensée magique et qu'ils voudraient que les personnes significatives devinent leurs désirs et leurs pensées. Ils en veulent profondément à ces personnes si elles ne comprennent pas le message. Ils auront donc des attitudes tout à fait incompréhensibles pour les enseignants qui travaillent avec eux, parce qu'ils déforment la réalité en vivant par rapport à des espoirs secrets tout en voulant être reconnus par ceux qu'ils aiment.

Gaudreau, pour sa part, s'interroge sur l'origine de l'agressivité à l'école. Il met en doute que les facteurs familiaux seuls puissent expliquer ce phénomène. Il pose comme hypothèse que *«l'école est, elle-même et peut-être en elle-même, génératrice puis porteuse de violence pour bon nombre d'écoliers»*[15] et il fait référence à un passage de Horth (1979):

> *«Lorsqu'on a huit ans, la violence à l'école, c'est entre autres:*
> *l'isolement dans le corridor,*
> *être en retenue après la classe,*
> *«réfléchir» près du bureau de la directrice,*
> *réintégrer l'école avec ses parents;*
> *être mis en salle de détention,*
> *être suspendu de l'école,*
> *être envoyé de l'école,*[16]

Pour Gaudreau, l'agressivité comme l'ensemble des comportements non adaptés est le fruit d'un ensemble de conditions **mésologiques*** complexes reliées à la fois à la famille, aux pairs, aux enseignants, aux structures et à l'administration scolaire.[17]

Étant donné le nombre de situations susceptibles de provoquer l'agressivité, il importe, comme le souligne Guitouni (1981), de bien identifier les raisons qui poussent le jeune à réagir agressivement *«car malgré les points communs au niveau du comportement, les raisons et les origines de celui-ci sont multiples»*[18] et nécessitent une approche adaptée à chaque jeune.

---

14 Lemay, M., 1973, p. 171

15 Gaudreau, J., 1980, p. 157
16 Gaudreau, J., 1980, p. 98
17 Gaudreau, J., 1980, p. 280
18 Guitouni, M., 1981, p. 70

* *«Mésologie: science du milieu, de l'environnement. Une étude mésologique consiste le plus souvent dans la recherche des causes géographiques, familiales, sociales, culturelles, etc. d'un phénomène.»*[17]

L'inhibition

Si l'agressivité de certains jeunes saute aux yeux, par contre l'inhibition passe beaucoup plus inaperçue. Certains enfants ne parlent pas aux autres ou sont complètement paralysés lorsqu'on leur adresse la parole; ils se tiennent à l'écart ou vont même jusqu'à passer de longues heures dans des endroits solitaires (Parks, 1977). Ils manquent de confiance en eux-mêmes, en leurs propres capacités ainsi que dans les autres (Gaudreau, 1980). Ils sont insécures, anxieux.

Voici quelques commentaires de jeunes rencontrés à la C.E.C.M.:

«À partir de la 5e, j'avais peur de faire rire de moi alors je ne demandais pas d'explication.»

«Quand ça fait depuis que tu es haute de même qu'on te dit que t'es pas bonne, tu peux pas être autrement.»

Gaudreau explique que *«l'inhibition peut engager de particularités de l'éducation familiale»*[19] Par exemple, des parents trop rigides ou livrant à l'enfant des «messages» incohérents ou contradictoires peuvent entraîner chez l'enfant une peur face à l'action. L'inhibition peut aussi se manifester suite à des événements traumatiques. Par contre, il ne faudrait pas négliger le rôle des facteurs socio-culturels et socio-économiques. Les milieux socio-économiquement faibles semblent être plus propices que d'autres à l'éclosion de l'inhibition, du sentiment d'infériorité et du manque de confiance en soi. L'auteur parle aussi de l'influence de l'attitude de l'enseignant sur le développement de tels sentiments et comportements chez l'enfant.

Des enseignants de la Commission scolaire des Laurentides identifient aussi certains troubles de comportements en terme de manque de confiance, manque de sécurité:

«... il ne voulait pas rien faire, il manque de confiance en lui ..., il faudrait toujours que je sois avec lui pour lui faire faire quelque chose ...»

«il faut que je sois près de lui parce qu'il sent le besoin d'être sécurisé ... il compte sur les autres ...»

Guitouni explique le cas de l'individu qui se rejette et qui croit fermement qu'il n'est pas à la hauteur. Il tente de répondre aux exigences des adultes, parents ou enseignants. Mais comme il n'y parvient jamais à la perfection, il en vient à douter de lui-même et de ses capacités. Il n'ose plus faire d'essais, il a peur de faire des erreurs et de provoquer des réactions. Il en vient à manquer de confiances en lui et à ne plus oser s'avancer.

Il y a aussi celui qui manque de confiance en lui parce qu'on ne lui a jamais laissé la possibilité d'explorer son environnement, d'expérimenter et de développer ses propres capacités. L'attitude de faciliter la tâche à l'enfant dans son exploration du monde peut parfois devenir une forme de surprotection qui ne favorise pas le développement de l'autonomie et de la confiance en soi.

Le sentiment de non-confiance en soi peut caractériser l'enfant inhibé; par contre, il ne faudrait pas conclure que l'enfant agressif ne vit pas lui aussi un tel sentiment.

---

19 Gaudreau, J., 1980, p. 150

Gaudreau parle aussi de l'inhibition en ces termes:

«Ne rien faire constitue aussi un comportement, surtout quand cette inactivité ou cette passivité «volontaire» contrecarre la volonté d'autrui de nous voir faire quelque chose de précis.»[20]

Cette constatation pourrait rejoindre certaines observations faites par Guitouni concernant les jeunes qui cherchent à se venger de ce qu'ils subissent ou croient subir et qui peuvent alors utiliser volontairement la passivité à cette fin. Dans ce cas-ci l'inhibition ne serait pas liée à un manque de confiance en soi.

Attention-mémoire-concentration

Les enseignants qui travaillent avec des mésadaptés socio-affectifs s'accordent pour dire que ces élèves ont en général beaucoup de difficulté à être attentifs en classe ou à se concentrer sur leurs travaux scolaires. C'est aussi l'avis de plusieurs auteurs (Baton, 1970; Giraud, 1975; Lang, 1971; Lemay, 1973; Stotsky, 1974; Stott et al, 1975) qui disent que les enfants mésadaptés socio-affectifs présentent souvent avec leur instabilité émotive et comportementale des difficultés d'attention et une concentration faible. De plus, Cremins (1976) rapporte plusieurs études selon lesquelles l'enfant mésadapté socio-affectif présenterait des déficiences de mémoire à court terme comparativement à des groupes contrôle d'enfants normaux.

Le sens commun nous dit évidemment qu'un enfant turbulent, qui n'est jamais à sa place, qui passe son temps à agacer les autres peut difficilement centrer son attention sur quelque chose et que, la qualité et la quantité d'attention de cet enfant étant moindres, sa mémoire des apprentissages scolaires sera lacunaire.

Toutefois, Gaudreau (1980) envisage le problème différemment. Il soutient que l'inattention n'existe pas car nous sommes toujours attentifs à quelque chose. L'inattention se définirait plutôt pour lui en terme de «conflit entre l'état d'esprit de l'individu et les attentes, voire les exigences d'autrui»[21]. Selon lui, l'attention est fonction du degré d'intérêt de l'individu pour la chose à laquelle il doit porter attention. Gaudreau croit, à moins qu'une cause neurologique n'ait

20 Gaudreau, J., 1980, p. 158

21 Gaudreau, J., 1980, p. 164

été décelée, que l'inattention scolaire est un signe:

> *«C'est la façon qu'a l'enfant, et encore plus l'adolescent, de nous dire combien ce qu'on lui propose lui paraît terne, dépourvu d'intérêt, étranger à ses intérêts réels, ou en conflit avec des soucis omniprésents et qui revêtent, à ce moment précis, à ses yeux beaucoup plus d'importance.»*[22]

Pour Gaudreau, il existe peu d'élèves réellement incapables d'attention en classe; ce qu'il y a surtout, ce sont des élèves non motivés. En cela, il rejoint Holt (1964), qui croit que les enfants s'embêtent en classe parce que les choses qu'ils y font sont ennuyantes pour eux et qu'elles font souvent appel à un potentiel qui est en dessous de leurs capacités réelles. Holt (1964) croit que les élèves sont confus parce que tous les mots qu'ils apprennent n'ont que peu ou pas de sens pour eux.

Ces jeunes sont aux prises bien plus avec leurs besoins non comblés, les problèmes d'argent à la maison, les conflits des parents ou encore avec ce camarade de classe qui réussit mieux qu'eux à jouer la vedette et ils peuvent difficilement s'intéresser à un apprentissage dont ils ne sont pas en mesure de voir les bénéfices dans l'immédiat.

Il semble opportun de rappeler que, selon Guitouni (1981), le vécu émotif de l'individu peut créer une interférence au niveau de sa disponibilité mentale de telle sorte qu'il ne perçoit qu'une partie de ce qu'il voit et de ce qu'il entend.

Il convient aussi de mentionner les observations faites par Oliveros (1971) concernant les électro-encéphalogrammes de jeunes délinquants. Ceux-ci présentent des tracés désynchronisés dans 92% des cas alors que ce genre de tracés n'est observé que dans 17% des cas chez les sujets normaux. Cela signifie que chez ces jeunes il y a une activation du système nerveux central qui diffère de celle des sujets normaux. Or il a été démontré aussi que le niveau de performance d'un individu augmente selon une corrélation positive avec le niveau d'activation jusqu'à un certain seuil au-delà duquel la performance diminue (Stennett, 1957). Il se pourrait donc que, chez les enfants mésadaptés, l'activation du système nerveux soit si grande qu'elle finisse par entraver leur rendement au niveau des activités impliquant attention, concentration et mémoire.

Bresse (1968) mentionne que, lors du passage d'un influx nerveux, une cellule activée brûle deux fois plus d'oxygène que lorsqu'elle est au repos. Un organisme suractivé doit donc brûler une quantité considérable d'oxygène. La faible performance des enfants mésadaptés à des tâches cognitives pourrait possiblement être liée à une suractivation et à une mauvaise oxygénation de l'organisme ou tout au moins à une oxygénation qui répond mal aux besoins de l'organisme stressé et placé en situation d'apprentissage.

Pour aider les jeunes aux prises avec des difficultés d'attention et de concentration, il est important de connaître leurs intérêts et de les utiliser dans l'organisation de l'enseignement. Il faut aussi être vigilant pour ne pas surcharger la classe de stimuli qui pourraient contribuer à les distraire. De plus, il peut être intéressant de leur proposer des exerci-

---

22 Gaudreau, J., 1980, p. 166

ces de relaxation afin de les aider à diminuer la tension liée au stress qu'ils peuvent vivre. En effet, selon Vaver,

> *«En réduisant et progressivement en équilibrant les tensions, la relaxation, associée au contrôle respiratoire, favorise l'équilibre émotionnel, et par là même, une disponibilité mentale»*[23].

L'enfant hyperactif se reconnaît le plus souvent à ses comportements de suractivité, de distractivité, d'impulsivité et d'excitabilité. Les enseignants mentionnent fréquemment l'agitation et la nervosité comme étant des caractéristiques du comportement de l'élève mésadapté. D'ailleurs lors de nos entretiens avec des jeunes du primaire, nous avons observé qu'ils avaient beaucoup de difficulté à rester assis sans bouger : balancement du pied, manipulation d'objets, distractions visuelles fréquentes, répétition continue d'un même bruit, etc., et ceci malgré qu'ils aient participé avec plaisir et sur une base volontaire à la discussion. Fairchild (1975) confirme ces observations et ajoute que ces enfants sont pleins d'énergie, qu'ils dorment peu et qu'ils passent beaucoup de temps à toucher et à explorer leur environnement. Parce qu'ils se laissent distraire par beaucoup de choses, ils ont de la difficulté à centrer leur attention sur ce que dit l'enseignant et sur les tâches à accomplir. Cette distractivité interfère évidemment avec un bon rendement scolaire.

Selon Fairchild (1975), le concept de «surcharge» est très important. Une surstimulation peut entraîner une désintégration et une excitabilité. L'auteur souligne qu'il est important de bien distinguer l'impulsivité du comportement agressif. Souvent, l'enfant réagit instantanément et ses actes perçus comme agressifs ne sont pas nécessairement délibérés et intentionnels.

En classe, son comportement dérange les autres élèves et le professeur. Il fait ses travaux rapidement et souvent sans réfléchir, ce qui a pour conséquence la piètre qualité de ses productions.

23 Vaver, P., 1972, p. 42

Les enfants hyperactifs ont une faible tolérance à la frustration. Par conséquent, toute frustration peut entraîner des comportements destructeurs. Certains jours, ils sont irritables sans aucune raison apparente. En bas âge, les crises sont fréquentes mais cela diminue avec les années.

Fairchild (1975) établit une liste des causes possibles de l'hyperactivité en se référant à différentes hypothèses de recherche actuellement à l'étude: accident ou incident prénatal, problèmes dans le développement du cerveau, lésion cérébrale mineure, déséquilibre chimique, facteurs liés au sexe, traits de caractère, déficit en vitamine, allergies à certains aliments, taux de sucre faible dans le sang, problèmes cardiaques, manque de calcium, l'atmosphère familial et l'environnement scolaire. Par rapport à l'atmosphère familial, Fairchild (1975) croit qu'un milieu trop permissif ou trop anarchique peut faire en sorte que l'enfant n'a pas appris à écouter, à persévérer à une tâche pour la compléter, ou à développer quelque «self-control» que ce soit. A l'école, le type d'organisation de la classe, l'utilisation de méthodes et de matériel inadéquats et les feedback négatifs fréquents dans les relations interpersonnelles sont tous des facteurs qui peuvent contribuer à la manifestation de l'hyperactivité. Pour sa part, Guitoum (1981) mentionne que certains enfants peuvent devenir inadaptés par insécurité. Certaines situations de sa vie personnelle peuvent rendre l'enfant *«insécure au point qu'il perde contrôle de lui-même; il devient agité et peut même être considéré hyperactif»*[24].

Pour aider l'enfant hyperactif en classe, il importe d'abord et avant tout d'établir une relation positive avec lui, de l'aider à s'aimer lui-même, en l'acceptant et en apprenant à l'écouter vraiment. Il est aussi important d'organiser la classe de façon à lui fournir une certaine structure. Le but de cet encadrement ne serait pas, comme le souligne Fairchild (1976), de punir l'enfant pour des comportements inappropriés, mais de faciliter chez lui l'apprentissage.

24 Guitoum, M., 1981, p. 32

Sentiment d'échec

Il importe ici de dire quelques mots sur les sentiments d'échec et de dévalorisation vécus par ces jeunes. Très souvent, ils sont confrontés à des échecs dans plusieurs sphères de leur vie. À la maison, leurs comportements «spéciaux» ainsi que les nombreuses plaintes venant de l'école ou des voisins contribuent à leur faire voir qu'ils n'ont pas réussi à être comme les adultes voudraient qu'ils soient. Avec les frères et sœurs et avec les pairs à l'école, la compétition et la rivalité sont si grandes qu'ils sont, là aussi, confrontés à des échecs sur le plan des relations. Sur le plan scolaire, ils ont souvent un retard académique. Ils se voient moins bons que les autres et, malgré leurs fanfaronnades, ils finissent fréquemment par douter d'eux-mêmes, de leur valeur, de leur avenir et cela contribue à accentuer chez certains les réactions d'agressivité et chez d'autres les attitudes d'apathie et de démission.

Selon Holt (1964), les enfants voient l'échec comme humiliant. Cet auteur croit que la recherche obsessive de la certitude ainsi que l'inhabileté à tolérer des questions sans réponses et des problèmes non résolus pourraient être à l'origine d'une certaine forme de limitation intellectuelle. Toujours selon le même auteur, la peur de l'échec peut amener l'enfant à adopter différentes stratégies. Certains enfants adoptent la stratégie: «ne regarde pas en arrière, c'est trop affreux». Ne fonctionnant que par rapport au moment présent, il devient difficile pour ces enfants de relier des acquisitions passées aux acquisitions présentes. Tout semble toujours à refaire. Certains enfants ont pour stratégie de modifier leur perception de la réalité. De cette façon, ils évitent d'avoir à constater leurs erreurs et d'avoir à faire face à une remise en question de leur personne. D'autres enfin utilisent la stratégie de l'incompétence et ils font croire à l'enseignant qu'ils ne connaissent pas les réponses. En ne donnant aucune réponse, ils sont certains de ne pas donner de mauvaises réponses et ils croient éviter ainsi un jugement négatif de l'enseignant qui, très souvent, dans cette situation, leur donnera la bonne réponse.

Holt (1964) mentionne que plusieurs enfants sont bloqués sur le plan cognitif par la peur, la peur de l'échec, de la punition, de la désapprobation ou encore la peur de perdre un statut. Selon l'auteur, pour aider l'enfant, il faut l'amener à se questionner sur les croyances qui l'ont amené à vivre ce sentiment. Holt considère de plus que, pour avoir un meilleur contrôle sur le jeune, l'adulte est porté à susciter, de façon consciente ou quasi consciente la peur et l'anxiété. Si tel est le cas, il pourrait être avantageux de susciter un échange entre les enseignants pour tenter d'identifier, dans la réalité, de telles situations et voir comment et par quoi elles pourraient être remplacées.

Stress et mésadaptation

Devant le stress qu'ils nous font vivre, nous oublions souvent le stress qu'eux-mêmes vivent. Il importe de rappeler ici les propos de Guitouni (1981) selon lesquels les enfants qui vivent le rejet, l'infériorité et l'insécurité seront enclins, dans leurs relations interpersonnelles, à vivre une jalousie et une compétition continuelles. Ces situations finissent par entraîner un stress qui, à la longue, peut créer un déséquilibre réel. Avec le temps, un stress persistant en vient à affaiblir l'alimentation -énergétique- générale de l'organisme. Le jeune est donc de moins en moins en mesure de faire face aux difficultés qui se présentent à lui et son comportement en est affecté.

Fairchild (1975) rapporte que des facteurs tels qu'un déséquilibre chimique ou une déficience vitaminique peuvent être à l'origine de l'hyperactivité. Il est donc concevable que ce stress, par une demande excessive et constante à l'organisme, en vienne à miner des substances essentielles à un équilibre physique et psychique.

Selon Guitouni (1981), l'état émotif perturbé qui provoque le stress empêche le jeune d'être disponible au flot d'informations provenant de son environnement. Il a de la difficulté à comprendre ce qui se passe autour de lui. Il est en état d'interférence émotionnelle. Ceci a un effet sur son comportement — il est jugé *mésadapté*, hyperactif, agressif, inhibé — et sur son apprentissage.

Devant une telle situation, l'auteur voit

> *«la nécessité de favoriser la disponibilité des jeunes par des exercices ou des mouvements de relaxation afin de diminuer la surcharge de tension qui obnubile les capacités réelles du jeune. Il ne s'agit pas ici de défoulement dans les sports ou des exercices musculaires, mais bien d'un apprentissage à une discipline à travers des exercices de relaxation et de détente»*[25]

Si le stress et l'interférence émotionnelle occupent une place si importante dans l'explication de la mésadaptation socio-affective, nous pourrions envisager que le jeune en réaction est un être en évolution qui présente à un moment de sa vie une faiblesse au niveau énergétique et au niveau de sa capacité à rencontrer les normes scolaires ou sociales, mais que cet état de fait n'est ni irréversible, ni irrévocable.

25 Guitouni, M., 1981, p. 130

II- Facteurs d'inadaptation

Les facteurs d'inadaptation sont multiples. Il est très important de rester conscient du fait que ces facteurs agissent rarement seuls et que plusieurs d'entre eux peuvent être concomitants ou interreliés dans une même situation. Gaudreau (1980) et Guitouni (1981) insistent tous les deux sur l'importance de tenir compte à la fois des facteurs sociologiques et psychologiques. La situation prénatale (influences au niveau émotionnel, problèmes physico-chimiques), les milieux familial, scolaire ou socio-économique, le retard académique, la lésion cérébrale mineure sont autant de facteurs invoqués par les différents auteurs comme pouvant influencer l'adaptation psychosociale et psychoaffective du jeune.

Milieu familial

Bien que les auteurs ne s'accordent pas tous sur l'importance du milieu familial comme facteur d'inadaptation, il n'en demeure pas moins que la majorité des intervenants rencontrés ont constaté que les jeunes identifiés mésadaptés socio-affectifs vivent des situations familiales difficiles (instabilité, parents séparés, parents vivant avec un nouveau conjoint qui se préoccupe peu ou pas de l'enfant, disputes fréquentes entre les parents surtout lorsque l'enfant est au centre des querelles, délit commis par un membre de la famille, consommation d'alcool, de drogue, etc.).

Un intervenant faisait remarquer que plusieurs jeunes ont vécu un rejet réel à la maison ou encore une surprotection qu'il qualifie de *«rejet camouflé»*. Selon lui, les parents qui ne font pas confiance aux capacités de l'enfant d'agir par lui-même manifestent une forme de rejet. Ces deux types de situations entraîneraient chez ces jeunes un sentiment d'insécurité qui les pousse à réagir.

D'autres intervenants mentionnent l'influence du type d'éducation familiale (être trop permissif ou trop sévère, mettre l'enfant sur un piédestal, inculquer à l'enfant qu'il faut se battre pour être un homme, etc.) ainsi que du contexte social dans lequel nous vivons (crise économique, changement au niveau des valeurs, etc.). Une intervenante précisait les nombreuses insécurités vécues par beaucoup de parents, insécurités dans leur couple, dans leur foyer, dans leur travail, dans l'éducation des enfants. Les parents, incertains de l'attitude à adopter dans différentes circonstances, peuvent en venir à poser des gestes incohérents qui désorientent les jeunes et les amènent à dou-

ter des valeurs de vie que la famille et l'école leur proposent.

Devant la diversité des conditions de vie du milieu familial des jeunes, il semble important que l'enseignant ait une certaine connaissance du mode de vie de la famille, des expériences vécues par le jeune, des valeurs adoptées et rejetées par ce dernier ainsi que de l'influence constante et réciproque entre le comportement du jeune et celui des parents. Ces informations peuvent aider l'enseignant à mieux comprendre le jeune, ses conditionnements et la logique qui guide son comportement. Bien que la collaboration des parents soit parfois difficile à obtenir parce qu'ils sont souvent sur la défensive et qu'ils accusent l'école d'être responsable des difficultés de leur enfant, une enseignante considère cette collaboration comme essentielle et possible selon certaines conditions:

> *«Quand les parents ne se sentent pas accusés du comportement de leur enfant, quand ils sentent qu'on est là pour les aider, pour leur donner des moyens, quand on est toujours disponible, on peut arriver à collaborer. En tout cas, ils ne rentrent pas en guerre avec l'école et ça, c'est déjà beaucoup».*

Selon l'enseignante, l'établissement du contact avec les parents nécessite l'aide d'une personne-ressource extérieure à la classe. Cette personne devrait aussi être directement impliquée dans la démarche avec les jeunes.

Le retard scolaire en soi peut devenir un facteur de mésadaptation socio-affectif. Lorsqu'un enfant a de la difficulté à apprendre pour diverses raisons (par exemple non-disponibilité liée à l'insécurité, à la jalousie, aux difficultés familiales), il peut en arriver, en se comparant aux autres et en voyant qu'il reste loin derrière eux, à se dévaloriser, à vivre un sentiment d'échec. Cela pourra entraîner chez lui des comportements d'inhibition, des attitudes de «clowns», des réactions agressives, etc. qui peuvent le mener sur la voie de la mésadaptation.

Comme nous l'avons vu précédemment, les difficultés d'apprentissage de l'enfant peuvent être liées à des causes extérieures à l'école. Par contre, plusieurs intervenants et les auteurs consultés (Fairchild, 1975; Gaudreau, 1980; Guitouni, 1981; Lemay, 1973) remettent en question certains aspects de la structure scolaire, des méthodes d'enseignement et de l'attitude des enseignants. Pour Gaudreau (1980), il y a contradiction entre les objectifs éducatifs, qui visent le développement intégral de l'enfant, l'acquisition d'une autonomie réelle, etc., et les moyens de contrôle répressifs utilisés à l'école, le caractère verbal abstrait et livresque des programmes, les types d'évaluations surtout normatifs, l'organisation de l'école en fonction des intérêts du marché du travail et de la société de production-consommation. Lemay (1973), pour sa part, croit qu'il existe un décalage certain entre l'égocentrisme du jeune mésadapté et les exigences de l'école.

Qu'en est-il des méthodes d'enseignement? Nous pourrions nous interroger sur la diversité des styles d'apprentissage des jeunes et sur l'adéquacité des méthodes d'enseignement utilisées. Selon Lamontagne (1980), l'étudiant peut être plus ou moins théoricien ou praticien, auditif, visuel ou autre, interactionnel ou individualiste, inductif ou déductif, influencé par le type d'encadrement assumé par des personnes faisant figure d'autorité, le groupe d'appartenance ou lui-même. La méthode d'enseignement pourra donc varier selon ces différentes caractéristiques. D'autre part, Gaudreau (1980) souligne que l'attitude de l'enseignant est souvent guidée par une «*perception incomplète ou déformée*»[26] de l'élève, alors que Guitouni (1981) identifie trois types d'attitudes de l'enseignant envers les jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Il y a ceux qui ne manifestent que du mépris et du dépit à l'égard de ces jeunes, ceux qui essaient de les aider mais sans trop croire à leurs capacités de changer et ceux qui sont solidaires d'eux d'une façon inconditionnelle. L'auteur étudie les raisons et les conséquences de ces attitudes et propose quelques pistes de correction.

26 Gaudreau, J., 1980, p. 217

Milieu socio-économique

Plusieurs auteurs établissent des corrélations entre l'appartenance à un milieu socio-économique défavorisé et certains troubles de comportements. Gaudreau cite plusieurs chercheurs qui associent l'inhibition et le manque de confiance en soi au fait d'être issu d'un milieu pauvre.

Bruner (in Gaudreau (1980) parle de la «culture de pauvreté». Lorsque la pauvreté persiste de génération en génération, cela entraînerait une culture de survie. Dans ce contexte, les individus se fixent des objectifs restreints et à brève échéance. L'individu reste cloisonné dans son milieu et tout ce qui lui est extérieur est considéré comme suspect.

Stout (1977), pour sa part, ne croit pas que le fait d'être issu d'un milieu socio-économiquement faible constitue en soi un facteur d'inadaptation. Il admet qu'il existe des corrélations entre la pauvreté et les handicaps de toutes sortes observés chez l'enfant. Mais cela ne veut pas dire que la pauvreté en elle-même soit la cause de ces handicaps. Ce serait plutôt les tensions personnelles plus fréquentes dans les milieux défavorisés (en raison des problèmes d'argent, des logements exigus, etc.) qui pourraient expliquer ce lien entre la pauvreté et le handicap de l'enfant.

Pour Guitouni (1981), dans certains milieux défavoriés, les parents sont eux-mêmes frustrés et ils voient l'injustice partout. La présence même d'un enfant — qui a été conçu pour sauver le couple, pour embêter le conjoint ou par accident — peut être vécue par eux comme une injustice de plus. Dans ce contexte, les *«enfants en viennent à l'inadaptation parce qu'ils vivent à la fois le rejet, le sentiment d'être de trop, l'insécurité et le manque d'affection»*[27]. Cet auteur croit aussi que le jeune de milieu défavorisé peut adopter un comportement délinquant *«pour se faire justice face à une injustice sociale dont il se sent victime»*[28]. Il mentionne enfin que, dans certaines familles très pauvres, *«les jeunes viennent en classe avec le ventre creux»*[29], ce qui peut entraîner une *«faiblesse énergétique responsable de leur incapacité à faire face à leurs obligations scolaires»*[30]

27 Guitouni, M., 1981, p. 36
28 Guitouni, M., 1981, p. 22
29 Guitouni, M., 1981, p. 70
30 Guitouni, M., 1981, p. 79

Lésion cérébrale mineure

Par rapport au diagnostic de lésion cérébrale mineure, il faut toujours être prudent. Ce diagnostic est souvent posé suite à l'observation de certains comportements de l'enfant ou suite à ses résultats à certains examens neurologiques (utilisant parfois le test du Bender Gestalt (reproduction de dessins), parfois l'électroencéphalogramme). Quelles que soient les conclusions de ces tests, le diagnostic de lésion cérébrale mineure relève de l'hypothèse plutôt que de la certitude. D'ailleurs, Gaudreau (1980) définit la dysfonction cérébrale diffuse comme étant

> *«un construit hypothétique visant à expliquer une gamme hétéroclite de symptômes (agitation, inattention, fatigabilité, persévération, rigidité de conduite) chez des enfants dont l'examen neurologique classique est par ailleurs normal»*[31].

De plus, cette classification porte en elle-même une certaine connotation fataliste. Dire qu'un enfant a une «lésion cérébrale mineure», c'est en quelque sorte le condamner à un verdict d'irrévocabilité alors que nous nécessairement tenter tout ce qui est possible pour l'aider.

---

31 Gaudreau, J., 1981, p. 279

III- Ce que ces jeunes vivent ou ressentent

Supériorité ou infériorité

«Ils se sentent rejetés par le système, dévalorisés, pas bons, pas aimés, excessivement anxieux et très insécures. Ils vivent la peur de l'insuccès, de l'adulte, des confrères, de manquer leur coup, de ne pas comprendre.»
Voilà les propos tenus par un intervenant concernant des mésadaptés socio-affectifs qui ont accumulé un retard académique de plus de deux ans.

Une autre intervenante nous donne l'exemple d'un jeune qui n'est pas identifié mésadapté socio-affectif mais qui présente des lacunes importantes au niveau adaptation sociale. Il s'agit d'un enfant unique, «super-brillant», placé sur un piedestal par sa famille. Dans la classe, cet enfant n'a aucun respect pour les autres, il dit ce qu'il veut, quand il veut, il envoie promener qui il veut (y compris l'enseignant). Il ne tolère pas l'échec, tout doit être fait à la perfection. Quand l'enseignant doit répéter certaines explications pour d'autres enfants, il dit tout haut: «Pas besoin de répéter, on n'est pas des cruches». Lorsque l'enseignante donne des explications en classe, il vérifie dans son livre si ce qu'elle dit est juste. Cet enfant à qui la majorité des adultes semblent avoir accordé un statut de supériorité n'accepte pas que son professeur actuel le traite en égalité avec les autres élèves. Ce sentiment qui l'anime semble être le résultat d'une éducation et le jeune serait jusqu'à un certain point victime de la perception que les adultes ont de lui. Il se serait identifié à l'image de supériorité qu'on lui a accordée.

Ainsi certains enfants vivent un sentiment de supériorité et d'arrogance tel que ce dernier exemple le démontre alors que d'autres vivent plutôt un sentiment de dévalorisation comme le mentionne le premier intervenant.

Force et faiblesse

Il a été question plus tôt dans ce document du fait que le jeune mésadapté vit le plus souvent en état de survie: il cherche la satisfaction et rejette l'insatisfaction. Quelles que soient ses origines familiales, quelles que soient les carences ou les privations (affectives ou matérielles) auxquelles il a eu à faire face, le jeune ne veut pas vivre l'insatisfaction à travers laquelle il se voit en position de faiblesse. Pour identifier ce qu'il considère comme une faiblesse, il peut être intéressant de vérifier avec lui quelles sont les règles du jeu dans sa famille et dans son quartier. Cela nous aidera à comprendre le sens de ses comportements et de ses réactions. Par exemple, si on valorise la force physique dans son milieu, les batailles peuvent être une façon de se conformer aux attentes des parents ou des pairs. Dans certaines situations, il pourra déformer la réalité en niant ses torts pour éviter de se voir faible.

Le jeune est à la recherche d'un pouvoir, d'un sentiment de force; il *«refuse à toute personne le droit de ne pas lui donner l'importance qu'il cherche à s'accorder à lui-même»*[32]. Mais qui parmi nous ne recherche pas un peu la même chose? La seule différence entre eux et nous ne serait-elle pas au niveau de l'intensité de la réaction face au refus des autres de nous accorder une position de force? Cette différence ne serait-elle pas aussi au niveau des moyens utilisés pour exprimer cette réaction.

---

32 Guinsoni, M., 1981, p. 21

Sentiment d'injustice

Les jeunes mésadaptés socio-affectifs vivent souvent un sentiment d'injustice, ce qui les amène à réagir parfois en éclatant, parfois en se refermant sur eux-mêmes. Deux situations rapportées par des jeunes illustrent bien ce qu'ils peuvent vivre et ressentir.

«L'autre fois, j'étais chez-nous. Mon père était parti. Quand il est revenu, il a vu une allumette par terre. Là il disait que c'était moi parce que j'avais déjà joué avec le feu. Là ils m'accusaient mes parents. Pis là j'ai dit: «Non c'est pas moi.» Pis là j'ai pogné une crise.»

«Quand ils m'accusent pis que c'est pas vrai, là je vienbien... Comme l'autre fois, mon père me dit: «Tu va cesser de conter des menteries». Là je dis: «C'est correct». À un moment donné, il arrive, il dit: «Tu as mangé dans le salon?» Je dis: «non». J'avais même pas mangé. Là il dit: «T'as menti: tu vas rester dans la maison, tu sortiras pas dehors, tu regarderas pas la télévision tant que tu m'auras pas dit la vérité». Pis je disais la vérité: j'avais pas mangé dans le salon. Pis là je me suis dit o.k. je vais dire une menterie: «j'ai mangé dans le salon». Mon père il m'a dit: «o.k. tu peux aller jouer dehors, tu peux écouter la télévision pis tout ça». Mon père il croyait que c'était moi parce que j'avais déjà mangé dans le salon.»

Cet aspect de la réaction à l'injustice semble être une caractéristique importante de la mésadaptation socio-affective. Cependant, il faudrait chercher à comprendre ce qui constitue une injustice pour ces jeunes et vérifier si elle est réelle ou interprétée. Selon les expériences de vie de chacun, l'injustice prendra une forme différente. Les exemples cités plus haut présentent une injustice réelle vécue par l'enfant suite à une erreur de jugement de la part de l'adulte. Guitouni (1981), par ses analyses de cas, nous permet d'identifier deux autres situations. L'enfant qui vit le sentiment que tout lui est dû considérera comme injuste de ne pas recevoir satisfaction à tous ses désirs. D'autre part, l'enfant insécure et par conséquent possessif vivra le partage comme une agression et une injustice.

Réaction à la conformité

Selon Guttmann (1979), le mésadapté vit *«une forme de révolte face à la formation ou à l'éducation qu'on cherche à lui inculquer»*[53]. Souvent, dans notre attitude avec le jeune, nous cherchons à lui imposer des règles, des valeurs, des modes de vie qui relèvent davantage de besoins conditionnés que de besoins réels de l'être humain. Par exemple, nous le conditionnons à plaire pour recevoir la considération d'autrui. Lorsqu'il ne reçoit pas cette considération ou cette reconnaissance, il est trahi et il réagit. Selon le nombre de trahisons qu'il vit, sa réaction peut s'amplifier. Le jeune qui n'accepte pas de vivre ce type de relation interpersonnelle, qui refuse ce que nous pourrions qualifier de «marchandage» est à la recherche d'une reconnaissance de son droit à la vie et d'une acceptation de ce qu'il est en tant qu'être humain. Si nous continuons de vouloir modeler l'enfant malgré ses refus, nous risquons d'alimenter en lui cette attitude de révolte.

Non-motivation et défaitisme

Les jeunes mésadaptés socio-affectifs vivent aussi un état de non-motivation et de défaitisme, ils n'ont plus d'espoir en l'avenir. Ils se sentent désemparés devant la société qui les attend. Pourquoi? La situation sociale actuelle et l'attitude de l'adulte en général n'auraient-elles pas une influence?

Les jeunes savent que de nombreuses personnes se retrouvent en chômage malgré des années d'études et des diplômes. De plus, ils ont devant eux des adultes qui critiquent la société et qui fonctionnent avec très peu de discipline. Ces mêmes adultes se plaignent aussi des injustices qu'ils vivent ou encore de leur responsabilité sociale. Comment les jeunes qui sont témoins de ces attitudes de l'adulte pourraient-ils désirer s'intégrer dans cette société qui leur est présentée? *«Comme ils n'ont en main ni le pouvoir de punir, ni celui d'imposer, ils se préservent en se fermant au monde adulte»*[54].

---

53 Guttmann, M., 1977, p. 89

54 Guttmann, M., 1981, p. 150

Non-disponibilité

Les thèmes traités précédemment ne sont que des exemples de ce que peuvent vivre les jeunes en difficulté d'adaptation affective et sociale. La multitude des expériences et des sentiments qu'ils vivent les préoccupent souvent à un tel point qu'ils ne sont plus disponibles à saisir ce qui se passe réellement autour d'eux et perdent souvent le contrôle de leurs réactions.

Une enseignante nous donne l'exemple d'un jeune qui vit une situation difficile à la maison. Son frère de 17 ans a été arrêté pour un hold-up, il est présentement placé et il risque d'être emprisonné. Le jeune veut que son frère revienne à la maison mais il croit qu'il ne reviendra pas avant 26 ans. L'enseignante ajoute:

«Comment cet enfant agira-t-il dans une classe? Il est là physiquement, mais l'esprit n'y est pas. Il n'est pas capable de s'arrêter de bouger, il ne fait pas ses travaux, il perturbe la classe, il ne se concentre pas.»

Bien que présent physiquement en classe, le jeune n'est pas tout à fait là, il vit une non-disponibilité qui affecte à la fois son comportement et ses apprentissages.

Au niveau de l'attitude à adopter avec le jeune qui présente soudainement des difficultés de comportement en classe régulière, l'enseignante précise:

«Il ne faut pas lui parler trop trop fort, il faut essayer de vérifier son problème où il est. Plus souvent qu'autrement, il finit par pleurer.»

Cette attitude de l'enseignante revêt un caractère préventif. Le jeune qui se sent alors écouté (il a pu confier ce qui le tracassait le plus sans être jugé ou chicané) vit une relation de confiance avec l'adulte et sera plus enclin à venir lui parler de l'évolution de la situation et des difficultés qu'il éprouve. L'enseignante évitera peut-être ainsi que le comportement du jeune ne se détériore et qu'il soit classé désadapté socio-affectif. Si l'enseignant du régulier réussit à créer une certaine réceptivité, une certaine disponibilité au niveau rationnel et émotionnel chez le jeune, sa tâche de transmission de connaissances sera facilitée.

En parallèle de cette préoccupation de vouloir connaître ce que vivent et ressentent les jeunes, il est important de prendre en considération ce que ces jeunes nous font vivre à nous, adultes.

IV- Ce qu'ils nous font vivre en tant qu'adultes

Les enseignants sont souvent réticents à l'idée de recevoir dans leur classe un élève présentant des troubles de comportement. Ils pensent aux problèmes de discipline, à la désorganisation possible de la classe, au manque de temps pour s'occuper individuellement d'un élève qui a des besoins particuliers.

Ces difficultés ne sont pas les seuls facteurs qui les influencent dans leur acceptation du jeune. Plusieurs intervenants nous ont parlé de ce que leur faisaient vivre ces jeunes et principalement du sentiment d'impuissance. L'enseignant doit en effet faire face à une multitude de comportements qu'il ne comprend pas, très souvent, et par rapport auxquels sa façon habituelle d'intervenir ne donne pas les résultats escomptés.

D'autres sentiments que le sentiment d'impuissance surgissent dans le feu de l'action: rejet, agressivité, impatience, mépris de soi et des autres, haine, etc. Ce sont des sentiments cachés et difficiles à assumer. Voici les propos d'un intervenant à ce sujet:

> *«Ils font vivre à l'enseignant exactement les sentiments qu'eux vivent. C'est ça qui se passe. Ils nous font vivre des comportements de mésadaptation qu'on a beaucoup de difficulté à assumer . . . et tu ne veux pas les assumer longtemps. Ce que ces enfants-là font vivre aux enseignants, c'est au niveau des émotions, pas au niveau de la compréhension.»*

Travailler auprès de ces jeunes implique donc d'être en mesure de faire face à nos propres «sentiments cachés». Par exemple, lorsque ce jeune nous fait sortir notre agressivité, il nous fait vivre un manque de contrôle de nos propres réactions. Il nous fait voir en quelque sorte nos limites personnelles, ce qui, selon certains intervenants, peut par contre nous aider à évoluer dans la mesure où nous acceptons de voir ces limites et où nous travaillons à les corriger.

Un autre sentiment qu'il nous arrive de vivre est le rejet. En effet, nous rejetons souvent l'enfant en raison du fait qu'il nous fait vivre la peur, l'anxiété et l'insécurité. Plusieurs enseignants ont mentionné le fait qu'ils étaient anxieux face au lendemain matin; ils avaient de la difficulté à envisager d'avoir à faire face à nouveau à cet élève qui avait dérangé toute la classe la veille et qui les avait mis en réaction.

Ces jeunes ont une habileté inouïe à mettre le doigt sur nos faiblesses et nous font vivre de sérieuses remises en question, non seulement professionnelles mais aussi personnelles. Dans la relation pédagogique, l'éducateur serait, selon Artaud (1973), confronté à une partie inexploitée et même refoulée de lui-même. Le mésadapté aurait donc le «tour» de faire resurgir des conflits latents.

Dans certains cas, il peut même arriver que la réaction que suscite le jeune en nous soit liée au fait qu'il affiche ouvertement des attitudes d'indépendance, d'opposition et de contestation que nous aimerions bien exprimer nous-mêmes mais qui restent cachées en raison des conséquences que pourraient entraîner de tels comportements. Nous avons des intérêts à conserver ou à préserver, nous voulons éviter les jugements négatifs et préserver une image de nous-mêmes socialement acceptable.

Cette difficulté des enseignants à assumer les réactions des jeunes ainsi que leurs propres réactions semble amplifier par une forme d'isolement. Ils se croient les seuls à perdre contrôle, à devenir agressifs, à se sentir dépassés et ils n'osent en parler ni à un collègue, ni au directeur, ni à un professionnel de peur d'être jugés incompétents et non à la hauteur de leur tâche.

Ainsi devant ces jeunes, beaucoup d'adultes se sentent démunis. Quand l'enseignant en vient à douter de sa propre compétence et que ce doute l'envahit au point de remettre en question sa valeur en tant qu'être humain, il finit par miner ses énergies, il devient physiquement fatigué et c'est souvent ainsi qu'il en arrive à vivre une certaine forme de démission ou de dépression. Quelles que soient les techniques comportementales ou pédagogiques alors utilisées, elles auront peu d'effet dans de telles circonstances, car les jeunes sentent qu'ils sont devant des adultes dépassés et qu'ils disposent en quelque sorte d'un certain contrôle sur la situation.

Pour travailler avec ces jeunes, il importe donc que les adultes soient prêts à élargir la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes et qu'ils puissent avoir accès à une organisation scolaire qui leur permette d'échanger ouvertement avec des collègues sur les difficultés rencontrées avec les élèves et les sentiments que cela éveille en eux. De tels échanges pourraient les aider à prendre un certain recul par rapport aux expériences vécues en classe et les aideraient à envisager le jeune différemment. Plutôt que de le voir comme un être «fauteur de trouble», il serait possible d'arriver à saisir pourquoi le jeune réagit ainsi et qu'est-ce qu'il touche en nous pour que sa réaction ait une telle résonnance et un tel impact sur notre attitude. Il s'agit de faire la part des choses entre ce qu'il vit et ce que nous vivons nous-mêmes. La discussion pourrait aussi déboucher sur l'attitude et les moyens d'intervention.

Conclusion

Le jeune identifié comme étant *mésadapté socio-affectif* nous envoie des messages par ses multiples réactions et comportements. Pour lui apporter une aide, il importe que l'éducateur soit en mesure de décoder la signification réelle de ces messages. Connaissant les points de ressemblance entre le jeune mésadapté et l'adulte dit «normal», l'éducateur est plus en mesure de développer cette habileté. Tout individu cherche à vivre une position de force et évite toute situation dans laquelle il pourrait se voir en faiblesse. Chacun connaît dans sa vie des situations qui déclenchent en lui toute une gamme de réactions émotives instantanées.

Les réactions de l'enfant mésadapté sont souvent une réponse à ce qu'il subit ou croit subir. La fréquence et l'intensité de ces réactions sont cependant exagérées en raison de l'insécurité envahissante et de l'égocentrisme prédominant qui caractérise ce jeune. C'est le plus souvent parce qu'il est insécure et qu'il est dans l'incapacité de se décentrer de ses besoins, de sa façon à lui de voir la réalité qu'il devient agressif, inhibé ou autodestructeur et qu'il en vient à vivre un état de non-disponibilité qui le bloque dans ses activités d'apprentissage.

Suite à ces constatations, une question fondamentale demeure. Quels sont les **moyens pratiques** dont nous disposons pour prévenir la mésadaptation? Voilà la question que nous avons posée à trois spécialistes impliqués au niveau de la formation des intervenants travaillant auprès de cette clientèle. En conclusion à ce document, nous aimerions proposer quelques-unes des pistes d'intervention dont nous ont fait part ces spécialistes.

Michelle Comeau, professeur agrégé à la section d'orthopédagogie de l'Université de Montréal propose, entre autres, de préparer l'enseignant à recevoir un enfant mésadapté socio-affectif dans sa classe. Cette préparation suppose une connaissance de la mésadaptation, d'une part, et de sa propre personnalité en tant qu'intervenant, d'autre part. Connaître sa personnalité signifie ici qu'il faut savoir identifier son niveau de tolérance, c'est-à-dire savoir distinguer les comportements que nous acceptons de ceux que nous refusons. Ceci permettrait d'utiliser différents moyens d'intervention tels l'attention sélective ou le renforcement social afin de diminuer l'émission des comportements dérangeants. Il importe de très bien choisir le renforçateur à utiliser avec les mésadaptés socio-affectifs, ce qui est particulièrement difficile car ils ont mis à l'épreuve toute la panoplie des renforçateurs et des comportements que les adultes adoptent vis-à-vis d'eux.

Au niveau de la prévention, madame Comeau considère **le jeu** comme moyen à privilégier auprès des petits de 4-5 ans. Il est nécessaire d'intervenir pour leur apprendre d'autres comportements sociaux, d'autres façons d'interagir. En créant des situations d'échange où l'enfant a du plaisir avec les objets et avec les adultes, il recevra des conséquences et des feedbacks agréables suite aux gestes qu'il pose. Il apprendra ou réapprendra alors des comportements positifs d'interaction qui s'installeront ou remplaceront les comportements inappropriés.

Selon Pierre Gauthier, directeur de l'École de psycho-éducation de l'Université de Montréal, une certaine innovation scolaire pourrait contribuer à prévenir le

phénomène de la mésadaptation socio-affective. Il souhaiterait d'abord que l'école et son personnel enseignant puissent jouir d'une plus grande flexibilité au niveau des structures administratives. Il verrait bien que les éléments structurels de l'école soient similaires à ceux d'une PME. Il insiste sur le choix d'un directeur d'école qui soit une personne novatrice ainsi que sur la présence d'un noyau de personnes intéressées à faire de l'innovation à l'intérieur de l'école et enfin sur l'importance d'adjoindre à ce noyau des experts pouvant aider à la définition des projets.

Quant aux aspects concrets de cette innovation, monsieur Gauthier croit que, chez les adolescents, **des stages pratiques** dans des milieux de travail réels puissent être préférables aux simulations qui ont cours dans les ateliers des polyvalentes où l'élève ne contribue pas vraiment à une production qui aura une utilité réelle pour la société. Les jeunes pourraient apprendre tout en rendant des services très valables à la communauté et en s'insérant doucement dans la société. Il suggère entre autres des projets écologiques de recyclage, de récupération, d'aménagement de l'environnement. Ces projets seraient supervisés à la fois par une personne compétente au niveau du métier ou de la connaissance à acquérir et par un éducateur qui soit davantage habilité à travailler au niveau de la relation éducative. De tels projets permettraient aux jeunes de se rapprocher de la réalité du marché du travail, d'être en contact avec des gens de différents groupes d'âges et de différents milieux.

Chez les jeunes de 6 à 12 ans, il importe, selon monsieur Gauthier, de développer **tout ce qui touche l'expression et tout ce qui est corporel**, c'est-à-dire la détente, la relaxation, la gymnastique au sol. Cela favoriserait, selon lui, l'intégration de soi et, par conséquent, la communication avec les autres.

Avant de proposer des moyens de prévention, Moncef Guitouni, directeur du Centre de psychologie préventive et de développement humain, considère important d'identifier la clientèle avec laquelle l'enseignant ou l'éducateur travaille afin d'établir la démarche à entreprendre auprès les jeunes. Par exemple, si la mésadaptation est liée à des problèmes d'ordre psychologique, une aide psychologique et médicale peut être nécessaire. Mais il ne suffit pas de soigner l'enfant et d'essayer de voir comment on peut l'aider au niveau psychologique, il faut aussi voir de quelle façon les adultes peuvent lui donner une stabilité affective pour qu'il puisse arrêter de vivre ce stress qui lui crée ce problème psychologique.

Il arrive aussi que le jeune se sente désorienté par les attitudes contradictoires des adultes avec lesquels il est en contact, par l'incohérence de la vie dans laquelle il se trouve ou par l'injustice qu'il subit. Il peut alors refuser de se conformer aux exigences de la famille, de l'école ou de la société en général. Avant d'adopter des comportements déviants, le jeune vit une forme de désorientation provoquée en partie par une incohérence des adultes. «Ce n'est donc pas de thérapie dont ces jeunes ont besoin, mais plutôt de cohérence, de solidité et d'une certaine compétence de la part de l'adulte, une capacité à les amener à fonctionner dans un sens de réalité.»

M. Guitouni accorde aussi beaucoup d'importance à la formation des éduca-

teurs, parents et enseignants. Il insiste entre autres sur **la nécessité de transformer notre perception de ces jeunes**, d'apprendre à comprendre la problématique de leur vécu émotionnel afin de diminuer la tension qui en résulte.

Il importe aussi d'ouvrir la vision du jeune à autre chose que sa vérité et sa compréhension du monde. Pour y parvenir l'adulte doit lui-même intégrer cette notion de vie. Au niveau de l'aide à apporter à la famille, il suggère d'apprendre aux jeunes du secondaire et du cegep comment vivre en couple et éduquer leurs enfants.

Au terme de ce document, il demeure évident que la problématique de la mésadaptation socio-affective doit dépasser la constatation pour aborder le cadre beaucoup plus large de l'intervention. Donner des éléments pour aider à comprendre la dynamique du mésadapté est un premier pas vers une action préventive et corrective.

Afin d'aider l'intervenant actuellement en fonction auprès des jeunes, il s'avèrerait donc important de donner suite à ce document en envisageant une animation ainsi qu'en favorisant des échanges d'expériences entre les gens du milieu. Nous pouvons également suggérer qu'un deuxième document explore les pistes d'intervention énoncées ici et pousse plus avant la recherche concernant les moyens pratiques de prévention et de correction de la mésadaptation socio-affective.

Bibliographie

Artaud, G. (1973). ***L'individuation de l'éducateur***. Nouvelle Revue Pédagogique, 10, 582-587.

Baton, P. (1970). ***Inadaptés scolaires et enseignement spécial***, Bruxelles: Editions de l'Institut de sociologie.

Bouchard, A., Lesignon, H. (1980). ***L'enfant qui a besoin d'aide parle par des enseignants.***, Ste-Agathe-des-Monts: Commission scolaire des Laurentides, Services éducatifs.

Bresse, G. (1968). ***Morphologie et psychologie animales***. Paris: Librairie Larousse.

Cremins, J.J. (1976). ***Short-term memory performance in emotionally disturbed children***. Thèse de doctorat inédite, The University of Connecticut.

Fairchild, N. (1975). ***Managing the hyperactive child in the classroom***, Mainstreaming Series. Series edition: T.N. Fairchild.

Gaudreau, J. (1980). ***De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés***, Montréal: Québec/Amérique.

Gauthier, P. et al. (1982). ***Mères et enfants de familles mono-parentales***, rapport de recherche, École de psycho-éducation, Université de Montréal.

Giraud, H. (1975). ***L'enfant inadapté à l'école***. Toulouse: Privat.

Guitouni, M. (1974). ***Vivre la réalité***. Montréal: Société de recherche en orientation humaine inc.

Guitouni, M. (1977). ***La relation maître-élève***, Conférence présentée à la Commission scolaire Jacques-Cartier. In: GUITOUNI, M. (1979). ***Du normal au réel***, Montréal: Société de recherche en orientation humaine inc.

Guitouni, M. (1979). ***Du normal au réel***. Montréal: Société de recherche en orientation humaine inc.

Guitouni, M. (1981). ***Les punis de la société***, Montréal: Société de recherche en orientation humaine inc.

Holt, J. (1964). ***How children fail***. New-York: Delta.

Lamontagne, C. (1980). ***Le profil d'apprentissage, un instrument pour l'individualisation des enseignements ou la personnalisation des apprentissages***. Services pédagogiques, Université de Montréal p. 10-11.

Lang, J.-L. (1971). ***L'enfance inadaptée***. Paris: Presses universitaires de France.

Larose, J. (1982). Faire face à la mésadaptation. ***Psychologie Préventive***, 1, (1) 25-34.

Lemay, M. (1979). ***Psychopathologie juvenile***. Paris: Editions Fleurus.

Oliveros, J.C. (1971). Estudio electroencefalografico practicado a cien delincuentes juveniles. ***Archivos de neurobiologia 34***, 575-582.

Parks, A. (1977). ***Behavior Disorder: Helping children with behavioral problems***. Mainstreaming series, Series editor, T.N. Fairchild.

Piaget, J. (1932). ***Le jugement moral chez l'enfant***. Paris: Presses universitaires de France.

Piaget, J. (1967). ***La psychologie de l'intelligence***. Paris: Librairie Armand Colin.

Société en orientation humaine (1977). ***Où va la jeunesse québécoise?*** Rapport du colloque présenté à Montréal.

Stennett, R.G. (1957). The relationship of performance level to level of arousal. ***Journal of Experimental Psychology, 54***, 54-61.

Stotsky, N.A. (1974). A study of outcome of special schooling of emotionally disturbed children. ***Child Psychiatry and Human Development, 4 (3)***, 151-156.

Stott, D.H. (1977). Children in the womb: the effects of stress. ***New Society***, May, 329-331.

Stott, D.H.; Marston, N.C.; Neil, S.J. (1975). ***Taxonomy of behavior disturbance***. Toronto: Musson Book Company.

Vayer, P. (1972). ***L'éducation psycho-motrice: l'enfant face au monde à l'âge des apprentissages scolaires***. Paris: Doin.

Wener, A. (1982). ***Les élèves de niveau secondaire en difficulté grave de comportement: caractéristiques, besoins et services appropriés***, Montréal: Conseil scolaire de l'Île de Montréal.